

SUPERVIZIJA KOT METODA UČENJA, STROKOVNE PODPORE, PROFESIONALNEGA IN OSEBNOSTNEGA RAZVOJA ZA POSAMEZNIKA IN KOLEKTIV

Nevenka Podgornik  <https://orcid.org/0000-0002-5242-656X>¹

Povzetek: Članek utemeljuje pomen supervizije pri profesionalnem in osebnostnem razvoju strokovnega delavca, osvetljuje vidike, cilje in namene, ki jih supervizija zasleduje in dosega tako glede posameznika kot tudi za kolektiv. Poklici pomoči sodijo v skupino, za katero obstajajo številni ogrožajoči dejavniki za nastop izgorelosti. Supervizija je zato v članku predstavljena tudi kot dragocena metoda, ki predstavlja podporo strokovnemu delavcu pri soočanju s stresom in varovalo pred izgorelostjo.

Članek sloni na delih relevantnih avtorjev z obravnavanega področja in izpostavlja skrb za razvijanje in ohranjanje strokovne kompetentnosti in avtonomnosti, razumevanje strokovnega delavca z usmerjanjem v samoreflektiranje in samostojno iskanje rešitev, nujnost zadovoljstva in povezanosti v odnosih na delovnem mestu za korektno in učinkovito sodelovanje v dobro uporabnika in doprinosu k stroki.

Ključne besede: supervizija, poklici pomoči, poklicna kompetentnost, strokovni delavec, kolektiv.

SUPERVISION AS A METHOD OF LEARNING, EXPERT SUPPORT, PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT FOR INDIVIDUALS AND COLLECTIVES

Expanded Abstract: This article is establishing the importance of supervision in the professional and personal development of the professional, highlights the aspects, aims and purposes which supervision pursues and achieves with regard to both the individual and the collective. The helping professions belong to a group where there are a number of risk factors in respect of burnout. Supervision is therefore presented in this article also as a valuable method of support for the practitioner in coping with stress and as a safeguard against burnout.

The article is based on the work of relevant authors in the field and highlights the need to develop and maintain professional competence and autonomy, understanding the professional by focusing on self-reflection and independent search for solutions, and the necessity of satisfaction and connection in workplace relationships for correct and effective cooperation for the benefit of the user and the contribution to the profession.

Keywords: supervision, helping professions, professional competence, practitioner, collective.

¹ Izredna profesorica, supervizorka SZS in psihoterapevtka realitetne terapije z evropsko diplomom iz psihoterapije

Uvod: specifičnosti poklicev pomoči in potreba po superviziji

Strokovni delavci v poklicih pomoči delujejo na področjih, ki zahtevajo veliko mero empatije, pogosto so v situacijah, kjer je prisotna negotovost, kako ravnati (Kobolt, 2010), vstopajo v nepredvidljive situacije in odnose z različnimi ljudmi, ki pričakujejo določeno pomoč, kar zahteva stalno pripravljenost in prilagodljivost za reševanje situacij in stisk v danem trenutku (Fengler, 2007). Soočajo se s sprejemanjem pomembnih odločitev, z veliko mero odgovornosti, čustvene dovzetnosti in tudi lastne ranljivosti. Prizadevajo si opolnomočiti posameznike in družine, pri tem pa so tudi sami izpostavljeni tveganju stresa in drugim ogrožajočim dejavnikom za nastop izgorelosti.

Situacija nudenja pomoči zahteva, »da strokovni delavec deluje na več nivojih hkrati; pri tem se strokovni, osebni, odnosni, institucionalni in drugi vidiki med seboj prepletajo in neredko med seboj celo interferirajo« (Kobolt in Žorga, 2000: 122). Negotovi izidi situacij lahko pripomorejo k negotovosti strokovnega delavca o lastnem strokovnem pristopu, k psihičnim obremenitvam, ki jih lahko spremljajo občutki krivde (Kobolt, 2010), zlasti če zmotno »pričakujejo, da storitev nudenja pomoči vedno vodi do pričakovanega rezultata« (Kobolt, 2010: 253). Zaradi osebne predanosti svojemu delu, neuspeh pripisujejo lastnemu delovanju. In ravno prevelika in nerealistična pričakovanja strokovnjakov, kot utemeljuje Wilkins (1997), lahko vodijo do povečanega stresa na delovnem mestu.

Možne stresogene faktorje v poklicih pomoči je Fengler (2007) strnil v pet skupin, pri tem pa izhajal iz treh skupin izvorov stresa - osebne značilnosti, dejavniki v delovnem okolju in dejavniki zunaj delovnega okolja. Težave lahko izhajajo iz določenih izhodiščnih biografskih pogojev posameznika - težave zaradi identifikacije in z distanco do uporabnika, ideal nudenja pomoči ipd.; obremenitev s strani uporabnikov; obremenitev v timu - prevelik/premajhen tim, odsotnost stika in podpore v timu, rivalstvo, neuspešnost tima; in s strani institucije - pomanjkanje osebja, preveliko število uporabnikov, izostanek institucionalne podpore, institucionalni konflikti vlog, odsotnost supervizije.

Kobolt (2010) navaja vrsto glavnih razlogov, zaradi katerih se tim običajno odloči za supervizijo, in sicer so to premajhna učinkovitost tima, kot jo doživljajo njegovi člani; konflikti in nasprotja v delovni skupini, za katere člani menijo, da jih sami ne bodo zmogli premestiti ali razrešiti; nesporazumi in konflikti med vodjo in člani delovne skupine; nejasne meje kompetentnosti in moči v delovni skupini; pretirana tekmovalnost med člani skupine, ki ne prispeva k zadovoljivim delovnim rezultatom; nespodbudna klima v delovni skupini; člani skupine menijo, da bi bilo treba izboljšati medosebne odnose v skupini.

V kontekstu paliativne oskrbe, se ob osredotočenosti na uporabnika in družino, izpostavlja tudi sočutna skrb, ki pogosto povzroči utrujenost, razdražljivost, pomanjkanje veselja, občutka nemoči, zmanjšane zmožnosti sočutja in preobremenjenost strokovnega delavca z zaznano travmo. Sočutna utrujenost se pojavi, ko so strokovnjaki izpostavljeni ponavljajočim se empatičnim srečanjem, ki imajo lahko travmatičen vpliv in kontratransferno reakcijo. Strokovnjaki za paliativno oskrbo so zato izpostavljeni velikemu tveganju za izgorelost (Thornberry, Roeland in Mitchell, 2014).

Proces spoprijemanja s stresom in lastne krepitve moči poteka, glede na izvor, na ravni posameznika in ravni institucije. Med slednje avtorji (Cohen in Laufer, 1999; Kobolt in Žorga, 2000; Fengler, 2007; Duckert in Kyte, 2016 in drugi) med drugim umeščajo tudi supervizijo, »obliko strokovne pomoči oz. podpore, ki omogoča vpogled v lastno delovanje in spodbudi razmišljanje, kako bi nekdo svoje delo lahko opravil bolj učinkovito in manj stresno.« (Kobolt, 2010, str. 60). Žorga (1997) izpostavi pomembno vlogo supervizije pri preprečevanju mentalno-higienskih težav, ki se lahko pojavijo pri opravljanju poklicev, kjer je intenzivni odnos s ljudmi temeljna prvina. Prav tako povzema tudi Rupar (2014), ki navaja ugotovitve domačih in tujih proučevalcev supervizije (Rupar, 2002; Klemenčič Rozman, 2010; Hawkins in Shohet, 1992; Hawkins in Smith, 2006, v Rupar, 2014), da je poleg učenja supervizija pomembna tudi za razbremenjevanje napetosti in stresa.

Pregled nekaterih študij relevantnih avtorjev z obravnavanega področja izkazuje namen supervizije, njeno učinkovitost in obenem potrebo po nujnem vključevanju te nepogrešljive metode za doseganje dobre prakse in koristi zaposlenih. Poleg socialnovarstvenega področja, svetovalne in psihoterapevtske dejavnosti, tudi na pedagoškem in zdravstvenem področju.

Številne sodobne tuje raziskave potrjujejo pozitivne učinke supervizije pri šolskih svetovalnih delavcih (Borders in Usher, 1992; McMahon in Solas, 1996; Paisley in Borders, 1995; Page, Pietrzak in Sutton, 2001; Roberts in Borders, 1994; Sutton in Page, 1994; Benschoff in Paisley, 1996; Crutchfield in Borders, 1997; Henderson in Lampe, 1992; Huebner, 1993; Herlihy in drugi, 2002; Peace, 1995; Haynes, Corey in Moulton, 2003) in obenem ugotavljajo, da supervizija ni razširjena med učitelji, vzgojitelji in šolskimi svetovalnimi delavci, kljub temu da ti izražajo potrebo po superviziji (Mok in Staub, 2021; Agnew, Vaught, Getz in Fortune, 2000; Čoban, 2004; Borders, 1991).

V šolskem okolju je cilj supervizije pomoč pri reflektiranju lastne prakse, izboljšanje samopodobe in profesionalnih kompetenc ter izboljšanje procesa evalvacije. Preko supervizije lahko spremljamo in spodbujamo poklicni razvoj pedagoških delavcev, saj ta ponuja možnost izkustvenega učenja in učenja reševanja problemov, ki strokovne delavce spodbuja k večji kompetentnosti in strokovni avtonomiji (Bezić idr., 2003).

Vključevanje supervizije na področje zdravstvene nege je počasen proces, tudi na Nizozemskem, kjer se je na področju socialnega in pedagoškega dela supervizija uveljavila že tri desetletja prej (Butterworth idr., 1998). Zlasti se je supervizija izkazala kot pomembna pri

podpori medicinskim sestram z vidika izboljšanja kakovosti, obvladovanja tveganj in obvladovanja uspešnosti in sistema odgovornosti, navaja članek *Clinical supervision in the workplace* (2002). »Namen supervizije je zagotoviti varno in zaupno okolje za osebje, da razmišlja in razpravlja o njihovem delu ter njihovem osebnem in poklicnem odzivu na svoje delo. Poudarek je na podpori osebe pri njihovem osebnem in strokovnem razvoju ter razmišljanju o njihovi praksi" (prav tam: 3).

Študije kažejo, da supervizija vrednoti in omogoča razvoj strokovnih in praktičnih znanj, zagotavlja lajšanje čustvenega in osebnega stresa, pomaga medicinskim sestram pri učinkovitem delu; pomaga pridobiti informacije in vpoglede ter spodbuja reflektivno prakso; spodbuja poklicno in osebnostno rast; je del vseživljenjskega učenja; je sestavni del kliničnega upravljanja in je pomoč pri izboljšanju standardov in kakovosti zdravstvene nege (Sobelman, 2008).

Avtorji Thornberry, Roeland in Mitchell (2014) predstavljajo študijo, ki so jo s področja paliative izvedli v okviru univerze leta 2011. Proučevanje korelacije med zadovoljstvom s sočutjem in utrujenostjo od sočutja, v skupinski superviziji kolektiva za paliativno oskrbo, je pokazalo povečanje samozavedanja članov tima, ki vodi do večjega zadovoljstva pri delu, izboljšuje dinamiko ekipe in zmanjša sočutno utrujenost. Na podlagi pridobljenih rezultatov so avtorji opredelili supervizijo kot orodje za preprečevanje sočutne utrujenosti strokovnjakov za paliativno oskrbo.

Ugotovitve študij glede stresa v povezavi s supervizijo so enotne, da vključitev v supervizijo negativno korelira z zaznamim stresom (Culbreth idr., 2005). Prav tako ugotavljajo karierno zadovoljstvo, občutke visoke samoučinkovitosti (Baggerly in Osborn, 2006) in pozitivno povezovanje z boljšimi resursi za soočanje (Lawrence, 2017).

Poklicna kompetentnost in krepitev profesionalne in osebne identitete strokovnega delavca v procesu supervizije

Supervizija je instrument, s pomočjo katerega se strokovni delavec nauči stalno ozaveščati svoje delovanje in s samorefleksijo graditi poklicno kompetentnost in profesionalno identiteto.

Rekonstrukcija lastnega konkretnega primera oziroma izkustveno učenje v procesu supervizije omogoči ozaveščanje lastnih načinov delovanja, kar vodi k bolj nadzorovanemu in strokovnemu delu (Žorga, 1997), k povečanju zaupanja v lastne presoje, vpogleda v delo in suverenosti pri iskanju strokovne rešitve in razreševanja dilem.

Doseganje uspešnosti in zadovoljstva pri delu krepi motiviranost strokovnega delavca, da z učenjem in s stalnim samopresojanjem novih izkušenj nenehno razvija svoje kompetence.

»Sprotno reflektiranje lastnega dela, ozaveščanje lastnih mehanizmov identifikacije, transfera in odporov so nujno potrebni za prepoznavanje lastnega delovanja in so pogoj za oblikovanje občutka zadostne profesionalne kompetentnosti« navaja Poljak (2003: 75), in dodaja, da se identiteta zaposlenega v poklicih pomoči oblikuje tudi v stiku s klienti (prav tam).

Oblikovanje poklicne in profesionalne identitete je zajeto v vse razsežnosti supervizijskega procesa, saj metoda poklicne refleksije in poklicnega svetovanja sproži procese identifikacije s poklicem (prav tam: 72). Prav tako se tudi oblikovanje osebne identitete strokovnega delavca razvija s pomočjo supervizije, ki predstavlja prostor za razvijanje življenjske naravnosti, osebne držbe, ki jo prenašamo tudi na profesionalno področje.

Pri tem je pomembna spretnost asertivno vedenje, ki jo strokovni delavec potrebuje, da bi lahko bil uspešni zagovornik uporabnikov in bi obenem zmanjšal tveganje za stres in izgorelost, ki ju povzročajo frustracije zaradi nizke samozavesti (Zaviršek, Zorn in Videmšek, 2002). Spodbujanje in učenje asertivnosti sta v socialnem delu pomembna tudi za uporabnike, ki se zaradi občutkov nizke vrednosti težko postavijo zase in za svoje pravice (prav tam).

Reflektiranje in razmejevanje odgovornosti strokovnega delavca od odgovornosti uporabnika znotraj situacije, v superviziji, krepi občutek kompetentnosti strokovnega delavca in utrjuje prepričanje, da deluje strokovno dobro in učinkovito.

Razvijanje osebne in poklicne identitete vključuje nenehno delo na sebi, samoizpraševanje, soočanje z morebitnimi predsodki, odpori, tudi s strahovi, ki zahtevajo preoblikovanje identitete, da bi lahko ravnali strokovno in oblikovali profesionalno identiteto. Kot navaja Klemenčič Rozman (2010), je skozi refleksijo, bistveni del izkustvenega učenja v superviziji in ključen metodični element v superviziji, omogočeno spoznavanje lastnih neizgovorjenih teorij, stališč in predsodkov. Reflektirati pomeni razmišljati, spoznavati in ob uvidu posledično spreminjati lastno delovanje pri strokovnem delu (prav tam). »Ustrezna supervizija omogoča strokovnemu delavcu integracijo tega, kar dela, občuti in misli, integracijo praktičnih izkušenj s teoretičnim znanjem, prenos teorije v prakso in učenje samostojnega izvajanja dela. Pri tem pa strokovni delavec ne raste le profesionalno, temveč se v celoti osebno razvija« (Žorga 2000: 260).

Ker je reflektiranje usmerjen in nadzorovan pogled v svoje delovanje, pomeni tudi postopno soočanje s svojo identiteto, saj ob tem strokovni delavec »nujno postane tudi sam predmet lastnega poklicnega reflektiranja« (Poljak, 2003: 79).

V superviziji strokovni delavec krepi tudi čustveno varnost, znotraj katere deluje in se sooča z izkušnjami, ki pogosto odražajo negotovost in nemoč. Ob varni in zaupni klimi postane supervizija prostor, kjer te izkušnje predeluje na zanj varen način, ob razumevanju in sprejemanju vseh udeležencev v supervizijskem procesu.

Strokovnjak na podlagi občutka varnosti izoblikuje pozitivno identiteto, okrepi občutek kompetentnosti, kar mu omogoči optimistično načrtovanje in motivacijo za izpolnjevanje zastavljenih nalog. Vse to prispeva h kakovosti dela, k stabilni organizaciji profesionalne identitete. Tako supervizija ponuja strokovnemu delavcu možnost, da preučuje probleme, povezane s poklicno preobremenjenostjo, in

sodeluje pri preoblikovanju strokovnega dela, saj z individualnimi izboljšavami dela posameznik vpliva na celotno podobo profila (Poljak, 2003).

Oblikovanje identitete krepi tudi skupinska pripadnost, ki se razvija in krepi tudi znotraj supervizije. Povezanost kolegov strokovnih delavcev poteka v superviziji ob medsebojnem učenju, izmenjavi delovnih izkušenj, pomembnih spoznanj in informacij ter prenosu znanja. Vzpostavljajo in ohranjajo se delovni odnosi, določajo skupni delovni cilji in oblikuje se poklicno poslanstvo, priča smo širjenju mreže, krepitvi pripadnosti in sprejetosti med kolegi in v okolju.

Supervizija predstavlja za vse udeležene učinkovito priložnost za razvijanje zadovoljujočih načinov tešenja temeljnih psihičnih potreb, in s tem doseganje zadovoljstva in krepitev dobrega duševnega zdravja (Podgornik, 2010).

Supervizija v skrbi za strokovnega delavca in kolektiv

Supervizijski proces

V razmisleku o vlogi supervizije v skrbi za posameznika in kolektiv izhajamo iz njenih osnovnih funkcij. Poleg edukativne, podporne in vodstvene oz. administrativne (Kobolt in Žorga, 2000; Ajduković in Cajvert, 2004; Tsui, 2005; Akhurst in Kelly, 2006; Kadushin in Harkness, 2014), navajamo tudi mediacijsko funkcijo, saj supervizor nastopa kot mediator med zaposlenimi ter vodstvom (Morrison, 2001, v Beddoe, 2010). Ming-sum predlaga, da je podpora, čustvena in praktična, najpomembnejša funkcija, in se pri tem nanaša na raziskavo, ki je pokazala, da lahko podpora, ki jo nudi supervizor, zmanjša psihološki stres socialnih delavcev in posledično preprečuje izgorelost in nezadovoljstvo pri delu. Kljub temu zaključuje, da je krovni cilj supervizije spremljanje delovne uspešnosti strokovnih delavcev oz. delovnega procesa, saj sta lahko »izid in intervencija manj pomembna od tega, kako se proces razvija« (Ming-sum, 2005: 17). Podporna ali restorativna funkcija supervizije predstavlja ozaveščanje in evalvacijo emocionalnega in kognitivnega odzivanja strokovnega delavca pri delu s svetovancem (Kobolt in Žorga, 2000) in mu pomaga ohranjati motivacijo in predanost, razreševati morebitna nezadovoljstva in ublažiti stres, ki je povezan z delom, in tveganje za izgorelost (Kadushin in Harkness, 2014).

Vodstvena, normativna oziroma administrativna funkcija supervizije zajema koordinacijo, usmerjanje in zagotavljanje virov, ki delavcem omogočajo učinkovito opravljanje dela in skrb za delovno okolje, ter vključuje tudi evalvacijo supervizantovega dela (prav tam), s čimer zagotavlja nadzor kakovosti dela (Kobolt in Žorga, 2000).

Prav tako omogoča posamezniku bolj učinkovito izvajanje evalvacije lastnega dela edukativna funkcija supervizije (Kadushin in Harkness, 2014). Poleg pridobljenega znanja in spretnosti, je učenje usmerjeno na supervizantove potrebe in na specifične primere iz njegove prakse ter vključuje pomoč pri procesu prenosa novega znanja v praktično izvajanje naučenega (prav tam).

Kot pomembno funkcijo supervizije Žvelc (2015) izpostavlja tudi regulacijo. Študija, ki jo navaja, kaže, da supervizanti pogosto pridejo do supervizije razburjeni – z nepredelanimi čustvi, ki pogosto izvirajo iz psihoterapevtskega dela. Med učinkovito supervizijo se njihova čustva predelajo, njihova samopodoba in samokompetentnost se ponovno vzpostavi, navaja avtor in izpostavlja, da je sicer regulacija povezana s podporno funkcijo, ni pa enaka, saj vpliva predvsem na našo kakovost prisotnosti.

V razpravi o superviziji v skrbi za posameznika in kolektiv se lahko opremo tudi na ključne modele supervizije. Po behaviorističnem modelu temelji supervizija na analizi konkretne situacije in iskanju novih načinov vedenja. Z razumevanjem uporabnikovih vedenj, se supervizant uči novih vedenjskih vzorcev (Barker, 1995), učinkovitejših za uporabnika in zanj v vlogi strokovnega delavca. Psihoanalitični model supervizije temelji na izkušnji. Usmerjen je v analizo transferja in kontratransferja, čustev in doživljanja. Supervizija je usmerjena na suport supervizantu pri razumevanju svojih čustev, ki lahko blokirajo njegov odnos do uporabnika. Usmerjena je tudi v to, da strokovni delavec razume uporabnikova čustva in mu lahko nudi potreben suport v procesu razreševanja notranjih konfliktov (prav tam). Z odnosom in usmeritvijo na "tukaj in zdaj" humanistično usmerjeni teoretični koncepti narekujejo supervizijo usmerjeno k strokovnemu delavcu. Skladno s humanističnim modelom je supervizija usmerjena v potrebe strokovnjaka, v razumevanje in upoštevanje njegovih čustev in stisk, s katerimi se pri delu sooča. Supervizijski proces je namenjen nudenju suporta, novih spoznanj in učenja na varen in nedirektiven način. Supervizija je usmerjena v razvoj strokovnjaka, k razvijanju profesionalne vloge, da bo lahko podpiral razvoj uporabnika (prav tam). Humanistični model je prisoten v številnih svetovalnih in terapevtskih pristopih, ki so tudi pri nas pomembno uveljavljeni in predstavljajo doktrino dela tudi v supervizijski praksi.

Na področju poklicev pomoči se je zelo razvil tudi koncept systemskega pristopa, ki poudarja pomen odnosov med posamezniki, skupinami, organizacijami ali skupnostmi in splošnimi dejavniki v okolju (prav tam). Za supervizijo systemskega modela je značilno, da je didaktična, supervizor pogosto neposredno ali pa posredno spremlja delo supervizanta in ga usmerja v aktivnosti za spreminjanje sistemov (prav tam).

Žorga (1997, 2007) ugotavlja, da skozi supervizijski proces zaposleni prejemajo podporo kolegov, si izmenjujejo delovne izkušnje in analizirajo težave z različnih zornih kotov, s čimer se učijo in hkrati evalvirajo načine lastnega delovanja. Tako razvijajo sposobnost dojemanja situacij s stališča drugih in hkrati širijo njihovo strokovno usposobljenost. Izkušnje in znanje, ki jih pridobijo med supervizijo, se bodo odražale v njihovem zasebnem in poklicnem življenju. Kar nekaj ugotovitev raziskav namreč kaže, kot povzema Žorga (2007), da mnogi udeleženci supervizije najpomembnejši rezultat supervizijskega procesa prepoznajo prav v rasti in razvoju njihovih osebnostnih kompetenc.

Supervizija zahteva supervizantovo pozornost do procesa, zaupanje in pripravljenost za raziskovanje lastnih čustev v vlogi strokovnega delavca. Pomembno vlogo ima tudi pri varovanju strokovnih delavcev v procesu, ki jim lahko pomaga obvladovati svoja čustva in negotovosti. Napetosti, do katerih pride na stičišču osebnega in strokovnega, so neizogibne (Boddeo, 2010).

V tem pogledu je po mnenju Alschulerja in sodelavcev (2015) eden od pomembnih konceptov, ki se nanaša na supervizijo in perspektivo učinkovitosti, koncept krepitve moči, kar pomeni krepitev sposobnosti za prepoznavanje in uporabo virov v sebi in v svojem okolju. »V skupinski superviziji supervizant ne le dostopa do svojih sposobnosti za razmislek o lastni praksi, ampak svoje sposobnosti uporablja tudi za pomoč svojim vrstnikom, kar je lahko opolnomočena izkušnja« (Alschuler idr., 2015: 42). Kot drugi koncept v perspektivi prednosti in učinkovitosti, ki velja za supervizijo skupine, avtor navaja koncept vzdržljivosti. »Vzdržljivost združuje mojstrstvo in fleksibilnost, nanjo pa ne vplivajo samo individualni atributi, temveč tudi družbeni in medosebni dejavniki. Vendar pa vzdržljivost ni povezana le z osebnostjo posameznika ali socialno podporo drugih, ampak se nanaša tudi na vzajemnost in skupne izkušnje. Vzdržljivost ima komponento refleksije, ki se osredotoča na osebo v okolju, ko supervizant preučuje vpliv dela na sebe. Tako je vzdržljivost večdimenzionalni koncept in ga lahko podprejo drugi, osebno ali poklicno. Preko te podpore se lahko supervizanti naučijo spretnosti obvladovanja in reševanja problemov, usmerjenega v naloge. Poleg tega je vzdržljivost tudi koncept, ki vključuje raznolikost izkušenj, saj člani skupine delijo svoje različne metode obvladovanja in reševanja problemov« (prav tam: 42–43).

S konceptom vzdržljivosti je tesno povezana tudi samoučinkovitost, meni Alschuler. »Raziskave so pokazale, da je visoka samoučinkovitost povezana s človekovo sposobnostjo rasti in učenja, zlasti kot odziv na čustveno zahtevne situacije. S podporo kolegov in supervizorja skupine lahko strokovni delavec doseže bolj pozitiven občutek zase, kar lahko vpliva na njegovo odprtost za učenje in njegov razvoj kot strokovnjaka. Samoučinkovitost je povezana s kakovostjo in naravo podpore, ki jo posamezniki prejemajo od supervizorjev in kolegov (prav tam).

S samoučinkovitostjo se krepi za posameznika zelo pomembna zaupanje vase in zadovoljstvo. Proctor med številne možnosti učenja v superviziji dodaja tudi pomen podajanja in sprejemanja povratne informacije, ko skupina spodbuja člane, da se naučijo zaupati lastnemu dožemanju, hkrati pa so odprti in dovzetni za različne poglede. »Čustveno zavedanje in samoevalvacija temeljita na natančnih in raznolikih povratnih informacijah. Seveda je to na voljo samo v skupinah, zasnovanih tako, da so dovolj varne in člani izražajo pripadnost (Proctor, 2000). Pristop podprt z vzdušjem zaupanja in spodbude, pri strokovnem delavcu motivira osebne spremembe. Jasna in pravočasna povratna informacija o delu ter podpora pri prizadevanjih, da bi se izboljšali, pa daje strokovnim delavcem občutek, da lahko nadzirajo svojo poklicno prihodnost in učinkovitost (Žorga, 1997).

Supervizija je tudi prostor za opredelitev ciljev posameznika in kolektiva, je priložnost za dogovarjanje o ciljnih in organizaciji dela, delitvi delovnih nalog, in tudi priložnost za razvijanje komunikacijskih veščin, spretnosti interakcije, učinkovitega reševanja konfliktov in ravnanja v dobro odnosov.

Vpliv skupinskega procesa spodbudi občutek za timsko kohezijo, lahko razširi spretnosti in znanja članov skupine ter poveča nabor možnosti in idej, kar lahko pripomore tudi k razvoju bolj inovativnih praks (Kettle, 2015).

Vec, Rupnik Vec in Žorga (2014) opozarjajo, da lahko pretirana strokovna specializacija hitro privede do zožitve strokovne perspektive ter do vedno večje togosti in vse bolj rutinskega delovnega obstoja. Posledica tega je, da se posameznikovo strokovno znanje v praksi potisne v ozadje, s tem pa je reflektiranje o tem, kaj dejansko počne, manjše. Tako še pogosteje prihaja do ponavljanja istih napak in selektivnega spregledovanja tistih dejstev, ki se ne ujemajo s praktičnim znanjem, vse to pa lahko vodi v sindrom izgorelosti. Ravno razmislek, ki ga zagotavlja supervizijski proces, lahko pomaga preprečiti te negativne posledice specializacije. »Supervizijski proces, ki bi ga lahko poimenovali tudi »odsevni« proces, nam omogoča, da znova izkusimo negotovost in edinstveno naravo situacij, s čimer imamo priložnost, da jim damo nove pomene in najdemo nov izziv pri svojem delu« (Vec, Rupnik Vec in Žorga, 2014: 107–108).

Supervizija tima je lahko usmerjena na analizo poklicnih primerov in vključuje obravnavo konkretnega dela s svetovanci oz. z uporabniki; lahko je kot skupinsko-dinamično izkustvena supervizija usmerjena v analizo konkretnih dinamskih procesov v timu z namenom odpravljanja ovir in konfliktov, ki se pojavljajo med člani tima; lahko pa je supervizija s poudarkom na analizi delovanja ustanove in je usmerjena v analizo posameznih vlog znotraj tima in razmejitve vlog tima v odnosu do institucije (Kersting in Krapohl, 1994, v Kobolt, 1999).

Pečjak in Košir (2012) opredeljujeta tri ravni supervizije tima, na katerih mora le-ta delovati. Izpraševanje in presojanje poteka na ravni:

- *Posameznika* – Kako se posamezni član počuti v timu? Kako vidi svojo vlogo in svoj prispevek k skupnemu cilju? Kakšen odnos imajo do njega drugi člani tima in kakšen je njegov odnos do drugih?
- *Procesov v skupini* – Izhodiščno vprašanje je: Kako deluje tim kot celota? Ali so doseženi cilji, ki so si jih zastavili? Kateri skupinski procesi se odvijajo v skupini? Kako se člani skupine počutijo? Kje v skupini so zastoji? Ali se in kje se pojavljajo problemi? Kakšni posegi so potrebni, da jih razrešijo?

- *Naloge tima* – Kako jasno so definirane naloge in cilji tima? Ali so ti cilji skladni s »filozofijo« institucije, v kateri delajo člani tima? Ali bi jih kazalo preoblikovati in če, kako? (Pečjak in Košir, 2012: 259).

Supervizija spodbuja in uresničuje poklicni in osebnostni razvoj strokovnega delavca. Preko refleksije lastnih delovnih izkušenj v varnem okolju skupine kolegov in supervizorja se strokovni delavec uči novih vzorcev profesionalnega ravnanja. Skupno reševanje problemov in medsebojna izmenjava izkušenj, stališč in pogledov na veljavno strokovno doktrino in prakso pa mu nudijo tudi dragocene povratne informacije v zvezi z lastnim delom (Kobolt in Žorga, 2000).

Supervizija zagotavlja strukturiran pristop h globljemu razmišljanju o praksi, kar lahko vodi k izboljšavam v praksi in oskrbi uporabnikov storitev, ter prispeva k obvladovanju tveganj.

V zaupnem in varnem prostoru supervizije se v ospredje postavlja tudi reševanje konfliktov, učenje ravnanja s konflikti, razvijanje veščin, ki jih strokovni delavci učinkovito vnašajo v delovne odnose z uporabniki in s pomočjo supervizije prenesejo tudi v odnose s sodelavci.

Supervizija omogoča prostor, v katerem se lahko strokovni delavec osredotoči na morebitne težave pri delu ter preko lastne refleksije nauči novih veščin, vedenj in ustreznih načinov obvladovanja delovnih obremenitev.

Supervizijski odnos

Za uspešno supervizijo je ne glede na izbrani pristop in metodo ključnega pomena odnos med supervizorjem in supervizantom. Falender in Shafranske (2004) opredeljujeta supervizijski odnos kot čustveno vez, za katero so značilni spoštovanje, zaupanje in skrb, ki se razvijajo skozi proces, jasnost, transparentnost, integriteto in kontinuirano ter senzibilno podajanje povratnih informacij. Značaj in struktura odnosa vplivata na vse druge prvine supervizije, spremembe teh prvin pa prav tako vplivajo na odnos (prav tam).

Wilmot (2008) izpostavlja tudi dobro odnosno zaveznitvo med supervizorjem in supervizantom, ki ga označuje predanost za doseganje ciljev oziroma omogočanje optimalnih pogojev za učenje in profesionalni razvoj. Na podlagi dobrega delovnega odnosa se gradi učinkovit učni proces v katerem supervizor integrira na osebo in na nalogo usmerjeno vedenje (Wilmot, 2008).

Edukativen, suportiven, spodbujevalen, ki povečuje in utrjuje vire, močne točke, izzivajoč, kolegialen supervizijski odnos (Hewson, 2008) omogoča, da se člani skupine počutijo sprejete, priznane, vplivajoče, spoštovane, razumljene, sprosti se kolektivna energija, člani lahko delajo svobodno, z namenom in kreativno (Proctor (2000).

Supervizanti imajo v skupini priložnost, da izkusijo skupinski proces, skupinski razvoj in skupinsko dinamiko, kar jim lahko neposredno koristi pri timskem delu in kakršni koli obliki svetovalnega skupinskega dela. Poleg tega je boljše razumevanje enega kompleksnega sistema zlahka prenosljivo na druge kompleksne sisteme – družine, organizacije, kulture – v katere bodo strokovni delavci svetovalci osebno in profesionalno vključeni (Proctor, 2000). Skupinsko razumevanje pomeni potencial za večjo spretnost pri učenju in/ali pripadnosti skupinam. Skupina spodbuja razvoj vodenja, uveljavljanja in dovednosti, ob povratnih informacijah se člani učijo fleksibilnosti, primernosti in vlog v skupini (prav tam).

Žvelc (2015) navaja za supervizante pomembne dogodke v superviziji, in jih znotraj sklopa dejavnosti supervizorja umesti v podkategorije, med drugim intervencije supervizorja, usmerjene v supervizanta in supervizijski odnos, izražanje empatije in uglašenosti; da supervizor potrjuje, podpira in pohvali supervizanta ter njegovo delo; normalizira, sprejema supervizantove izkušnje; raziskuje in interpretira kontratransferje, daje jasne povratne informacije. Strategije in intervencije supervizorjev, ki so jih supervizanti doživeli kot pomembne in učinkovite, Žvelc (prav tam) povzema tudi pomoč pri konceptualizaciji, usmerjanje, dajanje navodil in nasvetov, načrtovanje, učenje praktičnih veščin in tehnik, spodbujanje, raziskovanje novih idej in tehnik, učinkovito strukturiranje seanse, obravnavo osebnih vprašanj, regulacijo afekta in deljenje svoje izkušnje.

Supervizor mora biti tako usposobljen za širok razpon spretnosti in vlog, ki se nanašajo na model prakse. Supervizorjeve veščine morajo biti v skladu z uporabnikovimi storitvami, ki lahko predstavljajo širok nabor izzivov, supervizor pa pri tem prevzema različne vloge, vedno pa s svojim profesionalnim vedenjem in komunikacijo služi kot model za delovanje supervizanta (Kyte in Duckert, 2016).

Strokovnim delavcem nudi podporo predvsem z empatijo, z zaznavanjem čustev strokovnih delavcev in razumevanjem njihovih frustracij, ter s spretnostmi reševanja problemov (Eible, 2015). Pri tem pa velja krožnost dogajanja – cilji, ki so usmerjeni na supervizanta, posledično vodijo tudi do ciljev, ki se nanašajo na uporabnika, in do ciljev, ki se nanašajo na supervizorja. In obratno – cilji, ki se nanašajo na uporabnika in supervizorja, krožno vplivajo nazaj na razvoj supervizanta (Klemenčič Rozman, 2010).

Zaključek

Munson (2002) opredeli supervizijo kot most med izobraževanjem in prakso, saj meni, da se šele na podlagi refleksivne prakse strokovni delavci izoblikujejo kot dobri praktiki, in mora zato supervizija postati norma vsake sodelovalne prakse za kakovostno opravljanje strokovnega dela in hkrati norma, ki omogoča vseživljenjsko učenje in razvoj stroke.

Supervizija je pomemben del profesionalnega in osebnostnega razvoja strokovnih delavcev in dragocena metoda strokovnih delavcev v poklicih pomoči. Z usmerjanjem v samoreflektiranje in samostojno iskanje rešitev zvišuje strokovne spretnosti in znanja strokovnih delavcev, omogoča večjo delovno avtonomnost in zadovoljstvo. Prispeva k oblikovanju poklicne kompetentnosti in izgradnji

profesionalne identitete. Strokovnim delavcem nudi podporo pri soočanju s stresom in predstavlja pomembno varovalo pred izgorelostjo.

Negovanje strokovnosti, etičnosti in osebne naravnosti je v poklicih pomoči nujnega pomena, da znamo in zmremo razvijati in ohranjati profesionalno kompetentnost, strokovno avtonomnost, vedno znova postaviti v ospredje uporabnikovo dobro, obenem pa s samoreflektiranjem in presojanjem poglobljati razumevanje o sebi in znati skrbeti tudi zase in svoje duševno zdravje.

Literatura in viri:

1. Agnew, T., Vaught, C. C., Getz, H. G. in Fortune, J. (2000). Peer group clinical supervision program fosters confidence and professionalism. *Professional school counseling*, 4(1), 6–12.
2. Ajduković, M. in Cajvert, L. (ur.). (2004). *Supervizijau psihosocialnomradu*. Zagreb: Društvo zapsiholoških pomoč.
3. Akhurst, J. in Kelly, K. (2006). Peer Group Supervision as an Adjunct to Individual Supervision: Optimising Learning Processes during Psychologists' Training. *Psychology Teaching Review*, 12(1), 3–15.
4. Alschuler, M., Silver T. in McArdle L. (2015). *Strengths - based group supervision with social work students*. Youngstown State University.
5. Baggerly, J. in Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 197–205.
6. Barker, R. L. (1995). *The Social Work Dictionary*. Washington DC, SUA: NASW Press
7. Beddoe, L. (2010). *Surveillance or Reflection: Professional Supervision in »the Risk Society«*. British Journal of Social Work.
8. Benshoff, J. M. in Paisley, P. O. (1996). The Structured Peer Consultation Model for School Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 74 (3), 314-318.
9. Bežič, T., Rupar, B. in Škarič, J. (2003). *Načrtovanje, spremljanje in evalvacija dela svetovalne službe*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. Borders, L. D. (1991). Supervision evaluation. *The School Counselor*, 38, 253-255
11. Borders, L. D. in Usher, C. H. (1992). Post-degree supervision: Existing and preferred practices. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 594–599
12. Butterworth, T., Faugier J. in Burnard, P. (1998). *Clinical supervision and mentorship in nursing*. Cheltenham: Stanley Thornes.
13. Clinical Supervision in the Workplace: Guidance for Occupational Health Nurses. Royal College of Nursing. <https://www.hrresourcecenter.org/node/1184.html>
14. Cohen, B. Z. in Laufer, H. (1999). The Influence of Supervision on Social Workers' Perceptions of Their Professional Competence. *The Clinical Supervisor*, (18)2, str.39-50.
15. Čoban, A. (2004). *The effect of structured peer consultation program on different dimensions of school counselor burnout*. Doktorska disertacija. METU. https://www.researchgate.net/publication/33575834_The_effect_of_Structured_Peer_Consultation_Program_on_Different_Dimensions_of_School_Counselor_Burnout
16. Crutchfield, L. B. in Borders, L. D. (1997). Impact of Two Clinical Peer Supervision Models on Practicing School Counselors. *Journal of counseling and development: JCD* 75(3), 219-230. https://www.researchgate.net/publication/263718313_Impact_of_Two_Clinical_Peer_Supervision_Models_on_Practicing_School_Counselors.
17. Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A. in Solomon, S. (2005). Role Stress Among Practicing School Counselors. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 58–71.
18. Duckert, M. in Kyte, B. (2016) V Podlesek, A. (ur). *Guidelines for the Implementation of the Supervised Practice of Psychologists*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-4ULXHNGR/987fc573-1f2b-4e79-94a0-f0f80a8fa34b/PDF>
19. Eible, L. (2015). *Social Work Supervision Through a Relational-Cultural Theoretical Lens*. University of Pennsylvania.
20. Falender, C. A. in Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. American Psychological Association.
21. Fengler, J. (2007). *Nudenje pomoči utruja : o analizi in obvladovanju izgorelosti in poklicne deformacije*. Ljubljana: Temza.
22. Haynes, R., Corey, G. in Moulton, P. (2003). *Clinical Supervision in the Helping Professions: A Practical Guide*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole—Thomson Learning.
23. Hawkins, P. in Shohet, R. (1992). *Supervision in the helping professions*. Philadelphia: Open University Press.
24. Henderson, P., & Lampe, R. E. (1992). Clinical supervision of school counselors. *School Counselor*, 39(3), 151–157.
25. Hewson, J. (2008). Passionate Supervision: A Wider Landscape. V Shohet, R. (ur.). *Passionate Supervision* (str. 34-48). London & Philadelphia: Jessica Kingsley publishers.
26. Herlihy, B. J., Gray, N. in McCollum, V. (2002). Legal and Ethical Issues in School Counselor Supervision. *Professional School Counseling*, 6(1), 55-60.
27. Huebner, S. (1993). Professionals under stress: A review of burnout among the helping professions with implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30, 40-49.
28. Kadushin, A. in Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*. Columbia University Press.
29. Kettle, M. (2015). *Achieving Effective Supervision*. Institute for Research and Innovation in Social Services.
30. Klemenčič Rozman, M. M. (2010). Pomen supervizije za razvoj strokovnjaka v poklicih pomoči. V Kobolt, A. (ur.) *Supervizija in koučing* (str. 249–267). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
31. Kobolt, A. (1999). Supervizija skozi prizmo razvoja. V Kobolt, A. in Žorga, S. *Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
32. Kobolt, A. (2010). *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
33. Kobolt, A. in Žorga, S. (2000). *Supervizija : proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
34. Kyte, B. in Duckert, M. (2016). Razvijanje veščin supervizije. V Podlesnik, A. (ur). *Razvoj sistema supervizirane prakse psihologov v Sloveniji* (str. 103–106). - Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
35. Lawrence, Y. J. (2017). *Professional School Counselors' Burnout, Coping and Supervision Frequency, Type and Alliance*. Fordham University.
36. McMahon, M. in Solas, J. (1996). Perceptions of guidance officers and senior guidance officers about clinical supervision: A preliminary study. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 6: 9–21.
37. Ming-sum Tsui (2005). *Social Work Supervision. Context and Concepts*. Thousand Oaks, London; New Delhi: Sage.
38. Mok, S. Y. in Staub, F. (2021). Supervision Matter for Pre-Service Teachers' Planning Skills and Clarity of Instruction? A Meta-Analysis of Experimental and Quasi-Experimental Studies. *Teaching and Teacher Education*, 107. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21002092>.
39. Munson, C. E. (2002). *Handbook of critical social work supervision*. New York: The Haworth Social Work Practice Press.
40. Page, B. J., Pietrzak, D. R. in Sutton, J. M. (2001). National Survey of School Counselor Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 142–150.
41. Paisley, P. O. in Borders, L. D. (1995). School Counseling: An Evolving Specialty. *Journal of counseling and development: JCD*, 74(2), 150-153. https://www.researchgate.net/publication/232543894_School_Counseling_An_Evolving_Specialty
42. Peace, S. D. (1995). Addressing school counselor induction issues: A developmental counselor mentor model. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 177-190.
43. Pečjak, S. in Košir, K. (2012). *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
44. Podgornik, N. (2010). Možne paralele med supervizijskim in terapevtskim procesom. *Socialni izzivi*. 16 (32), 30-32.

45. Poljak, S. (2003). Oblikovanje poklicne identitete v procesu supervizije. *Socialna pedagogika*, 7 (1), 71–82.
46. Proctor, B. (2000). *Group supervision. A guide to Creative Practice*. London: Sage Publications.
47. Roberts, E. B. in Borders, L. D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative, program and counseling. *The School Counselor*, 41, 149-157.
48. Rupar, B. (2002). *Evalvacija skupinske supervizije med pedagoškimi delavci*. Specialistično delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
49. Rupar, B. (2014). *Razvoj reflektivnega mišljenja in supervizija pedagoških delavcev*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
50. Sobelman, S. (2008). Conflict in Supervision: Avoidable or Useful?
51. <https://societyforpsychotherapy.org/conflict-in-supervision-avoidable-or-useful>
52. Sutton, J. M. in Page, B. J. (1994). Post-degree clinical supervision of school counselors. *School Counselor*, 42, 32-39.
53. Thornberry, K., Roeland, E. in Mitchell, B. (2014). Clinical Supervision: An Antidote to Personal and Team Compassion Fatigue. *Journal of Pain and Symptom Management* 47(2), str. 447-448
55. Tsui, M.(2005). *Social work supervision: contexts and concepts*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications.
56. Vec, T., Rupnik, Vec, T., Žorga, S. (2014). Understanding How Supervision Works and What It Can Achieve. V Watkins, C. E. in Milne, D. L. (ur.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (str. 103–127). John Wiley & Sons, Ltd.
57. Wilkins, P. (1997). *Personal and Professional development for Counsellors*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications.
58. Wilmot, J. (2008). The Supervisory Relationship: A Lifelong Calling. V R. Shohet (ur.), *Passionate supervision* (str. 88–110). London & Philadelphia: Jessica Kingsley publishers.
59. Zaviršek, D., Zorn, J. in Videmšek, P. (2002). *Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje*. Ljubljana: Študentska založba.
60. Žorga, S. (1997). Vloga supervizije pri poklicnem in osebnostnem razvoju strokovnega delavca. *Socialna pedagogika*, 1(3), 9–26.
61. Žorga, S. (2000). Supervizijski proces. V Kobolt, A. in Žorga, S. *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu* (165–218.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
62. Žorga, S. (2007). Competences of a supervisor. *Ljetopis socialnog rada*, 14(2), 433–441.
63. Žvelc, M. (2015). Pomembni dogodki v superviziji: izkušnje in pogledi supervizantov. *Kairos* 9(1–2), 51–81.